

資料

初等中等教育と高等教育の「接続」

——連携と役割分担にかんする政策指針——

京都学園大学 経済学部

竹熊 耕一

要旨

かつては大学入学者選抜の方法の改善、といった技術的な側面であつかわれてきた初等中等教育と高等教育の「接続」のテーマは、近年、〈入試選抜から教育接続へ〉という問題関心の広がりの中かで論議されるようになった。本稿は、この10年、両者の間で教育の目標や理念にかんしてどのような連携がなされ、役割分担が試みられたか、その経緯を整理しようとするものである。

この問題は、高等教育が「ユニバーサル化」したところから発生しており、したがってその中心である大学は、多数者の完成教育機関としての役割を自覚し、高等学校以下の学校との間に教育の連続性・一貫性が保たれるよう努めなければならなくなった。中央教育審議会を中心とした政策提言は、1990年代から「生きる力」を学校教育の統一的な目標に掲げ、「自ら学び、自ら考える力」を初等中等段階、「課題探求能力」を高等段階それぞれの育成課題として、21世紀の教育の展望を示した。また同時にキャリア教育の推進を全体の課題に掲げ、各学校段階間の連携した活動を促した。

その後、「生きる力」に替えて、「教養教育」の理念によって全体の目標を統合する試みもなされたが成功しなかった。現在は「コンピテンシー」概念の導入によって、初等中等段階では「生きる力」、大学では「学士力」——連続性をもったそれぞれの目標について、学習効果という観点からの具体化、標準化がすすめられている。

キーワード：生きる力、課題探求能力、教養、学習効果、学士力

1. 「教育接続」と連携

「接続」articulation は、1つの学校体系の中での各段階間のつながりを表す、教育制度上の基本的な概念である。わが国では、高等教育の大衆化がすすんだ前世紀の終わりごろから、初等中等教育と高等教育の接続という問題が広く論議されるようになった。当初は、大

学入学者選抜の方法の改善ということが主なテーマであったが、世紀の変わり目あたりから、「教育接続」という観点での議論が目立つようになった。入学試験という接点だけではなく、教育内容や教育方法などをふくめた教育全般の繋がりを重視して、学校システム全体の機能性を高めていこうという主張であり、そうした趣旨の政策提言も相次ぐようになった。

その背景には、いうまでもなく高等教育のめざましい量的拡大がある。「選抜から選択へ」の時代の転換を謳い、「学生と大学とのより良き相互選択」を実現するような接続のあり方を提唱した、画期的な中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（以下、「接続答申」と略記）が出されたのは1999年12月16日であったが、同年は専門学校などもふくめた高等教育全体の進学率が69パーセント、大学・短大に限れば約49パーセントに達した時期であり、わが国の大学教育の「ユニバーサル化」が目前に迫った時点であった。高等教育がそこまで普及し、もはや「中等後教育」と呼ぶべき状態にいたった段階で、高等教育と初等中等教育との有機的な関係構築を推進することは、文教行政の当然の務めである。とりわけ高等教育の中核であり、最大の完成教育機関となりつつある大学については、すでに「国民皆教育機関」化している高校との連携を視野に入れた教育の方向づけや目標設定が要請されていた。

それまで、そうした両者のあるべき関係を明記した基幹的な法制はなかった。それどころか、この「接続答申」から10年近く経ち、大学・短大の進学率が50パーセントを超えた現時点¹でも、両者の連携を謳う条文はない。たとえば新しい学校教育法（2007年改正）の高校にかんする部分であれば、

「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。」（学校教育法第50条）

とあり、この目的を実現するための教育目標の第一に、

「1. 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。」

（同第51条）

が掲げられるなど、前段階の義務教育との連続的關係は明示されている。これにたいして、大学については、

「1. 大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。

② 大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。」（同第83条）

という規定があるのみで、「社会の発展」のために「広く知識を授ける」ことや「深く専門の学芸を」教授する働きが、高校までの教育とどのようにむすびつき、それをどのように発展

¹ 2008年度の数字では、過年度高卒者をふくむ大学・短期大学進学率は前年度を1.6%上回り、55.3%にまで達している（文部科学省「学校基本調査」速報、2008年8月）。

させるか、という点には、理念のレベルでもまったく触れられていない。

こうした一貫性の欠落は、同じ教育機関ではあっても、初等中等教育機関と大学ではそれぞれの制度としての位置づけが異なるという原則からきている。すなわち「教育基本法」(2006 年改正)に新設された第 7 条第 2 項に、「大学については、自主性、自律性その他の大学における教育及び研究の特性が尊重されなければならない」とあるように、大学は学術研究組織としての自由と自律性が保障されてきたし、教育内容についても自主的な決定が許されている。その意味で大学は、教育内容が「学習指導要領」という統一的な基準によって規制される初等中等学校と同列には置かれられないということである。

とはいえ、今日の大学がかつてのような選ばれた少数者のための人材養成機関でないことは自明である。大衆化は、高等教育をも一連の開かれた学校体系の一部にしてしまった。なるほど大学の学士課程は、大半が何らかの専門性を標榜してはいるが、実質的に期待されているのは、むしろ社会人としての汎用性の高い知識・技能であるといってもよいのではないだろうか。大学がそのように「学校化」してしまったことをノスタルジックに嘆くことはもはや意味がない。現実には社会から要請されている高度な市民教育的機能を大学が十分に果たし、それによって学校システム全体が有効にはたらくよう種々の施策を積み重ねていくことが緊要である。小稿は、ここ 10 年の中央教育審議会が、そうした方向に向けての高等教育と初等中等教育の連携をどのように提言してきたか、その一連の過程を整理しておこうというものである。

2. 「接続答申」(1999 年)

2-1. 意義

「今後はいかに高校教育から高等教育に円滑に移行させていくかという観点から、接続の問題を考えるべきであって、入学選抜の問題だけではなく、カリキュラムや教育方法などを含め、全体の接続を考えていくことが必要であり、初等中等教育から高等教育までそれぞれが果たすべき役割を踏まえて、一貫した考え方で改革を進めていくという視点が重要である。」(第 4 章第 2 節)

「接続答申」の最大の特色は、高等教育と初等中等教育の「接点」を考える前提として、わが国の学校システム全体を見渡しながら、両者それぞれの役割分担を明確化しようとした点にある。上掲がその基本的な姿勢を表した一節で、「全体の接続」や初等中等教育から高等教育まで「一貫した考え方」で改革を進めるという文言が目立つ。こうした制度全般の一貫性を唱える政策提言はわが国では稀であり、遡ってみれば——制度設計の構想の大きさでは比較にならないが——1971 年の中教審答申、いわゆる「四六答申」²以来のこととい

² 「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的な施策について」。昭和 46 年に出されたので「四六答申」と呼ばれる。幼児教育から高等教育まで学校教育の全領域におよぶ改革を提案し、明治初期と敗戦

える。

「接続答申」が提起した「教育接続」の主題は、大きく2つあるととらえられる。1つは、教育目標を共有しつつ、それぞれの役割として、初等中等段階で「自ら学び、自ら考える力」を育て、それを高等教育段階で「課題探求能力」にまで伸長すること、もう1つは、学校教育と職業生活の円滑な接続のために、進路指導やキャリア教育を各段階を通して推進すること、であった。

2-2. 統一目標＝「生きる力」

まず目標の共有であるが、そのポイントは、

「初等中等教育段階にあつては、知識の一方的な教え込みではなく、『自ら学び、自ら考える力』の育成、高等教育段階にあつては、初等中等教育段階で身に付けられた『自ら学び、自ら考える力』を基礎として、『課題探求能力』の育成を図ることが重要である。」

(第1章—第2節—(1))

と述べられている。ここに挙げられた「自ら学び、自ら考える力」、そして「課題探求能力」、いずれもこの答申のオリジナルではなく、それぞれ1996年の中央教育審議会第1次答申、1998年の大学審議会答申のキーワードのリピートである。少し長くなるが、それぞれの関係部分を引用する。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。」(中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」1996年、第1部—(3))

「21世紀初頭の社会状況の展望等を見ると、今後、高等教育においては、『自ら学び、自ら考える力』の育成を目指している初等中等段階の教育の教育を基礎とし、『主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力』(課題探求能力)の育成を重視することが求められる。」(大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について——競争的環境の中で個性が輝く大学」³1998年、第1章—3—(3)—①)

後に匹敵する「第三の教育改革」の構想を示したが、中心となった初等中等教育制度の改革は実現しなかった。

³ 一般に「21世紀答申」と呼ばれる。拙稿「学士課程・教養教育・一般教育——大学審議会の基本構想から

前の中教審答申の方に表れる「生きる力」は、周知のように、現行の「学習指導要領」の中心的な理念であり、初等中等教育の包括的な教育目標として継承されているものの、初出である。その「生きる力」の中核となる知力を表すものが「自ら学び、自ら考える力」であるが、同時に「生きる力」のなかには、課題を発見し問題を解決する能力もふくまれていることが書かれている。大学審の答申はその部分を引き継いで焦点化し、そこに「幅広い視野」を付加したものといえる。すなわち「接続答申」の提言は、初等中等、高等段階それぞれに、主体的な学習・思考力と課題探求能力という個別の目標を割り振っているが、それらの目標は 90 年代の中央教育審議会と大学審議会がそれぞれ新世紀に向けた教育改革の指針として掲げた課題にほかならない。両者は、「変化する 21 世紀社会を生きる力」とでも要約すべき統一的な目標のなかで、接合されたのである。

答申は、この方針にそって、初等中等段階では各教科の特性にしたがって「基礎・基本の確実な習得」をすすめ、同時に芸術や運動に親しみ、豊かな人間性と健康な体づくりを行なって「生きる力」の基盤を育成すること⁴、高等段階（大学学士課程）では、特定専門分野の完成よりも「生涯学び続ける基礎を培う」ための教養教育を重視し、学生が主体的に課題を探求し解決するための基礎的な能力を育成すること、を指示している。

2-3. キャリア教育

目標の共有につづく提言の 2 つ目は、広義のキャリア教育における連携である。キーワードは「主体的な進路選択」であり、「接続答申」は、大学進学が一般化するなかで、それが偏差値を指標とした「入れる大学」への進学ではなく、自分の将来の進路・職業を長期的に展望した「入りたい大学」の選択となるべきことを強調している。そしてそのためには、中等段階から生徒が自分の能力・適性を自覚できるような進路指導を行なうことが必要で、そこで養われる主体的な選択の態度が、長い生涯を有意義なものにすると説いている。総括的な提言は、次の部分である。

「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観、及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育（キャリア教育）を発達段階に応じて実施する必要がある。」（第 1 章—第 2 節—(4)）

「接続答申」の力点は、生徒に、自らの進路について早い時点から現実的な認識をもたせることにある。初等中等教育の各段階で、自己の在り方生き方、進路についての学習や社会

——『京都学園大学経済学部論集』第 13 巻第 2 号（2003 年 12 月）では、この答申を主軸に 90 年代の高等教育政策の展開を概観した。

⁴ 同一方針の下に 1998 年に告示され、2002 年から実施された新しい学習指導要領が、授業時間数の削減、総合的な学習の時間の導入など「ゆとりのなかで『生きる力』を育む」ことを意図したにもかかわらず、学力の低下につながるという世論の批判を浴びて翌 2003 年に部分改訂され、「生きる力」の重点が「確かな学力」に移った経緯は記憶に新しいところである。

体験・職業体験・ボランティア体験の機会をもつことなどによって、自己の能力、適性を見きわめ、高校卒業までには、将来の進路にたいして明確な目的意識をもてるように指導すること⁵、大学の高校生にたいする情報提供——それぞれの教育方針、教育内容の特色や指導体制、あるいは就職状況など——も志願者をさそう目的ではなく、かれらの主体的な進路選択に資するようなものであるべきこと、が肝要とされる。また、大学入学後に行なわれるチューター制やオフィスアワーといった個別指導も、答申によれば、初等中等段階から積み上げられてきたキャリア形成の一環となることが主眼であって、卒業時の進路・職業選択を見通した履修相談、履修指導の機会としてそれらが活かされる、というわけである。

「接続答申」の最終章は「学校教育と職業生活との接続」についてであり、進学も就職もしないフリーターの増大や、新規卒者が就職後に早期離職する傾向への対策として、学校におけるキャリア指導の重要性が指摘されている。そこでは、在学中のインターンシップなど体験的活動の促進、そして企業経験者によるキャリアアドバイザーの配置や教員のカウンセリング能力の向上による進路にかんするガイダンス、カウンセリング機能の充実といった新しい施策が連ねられている（第6章—第1節）。それらは高等教育段階に、よりふさわしいものに見えるが、初等中等教育もふくめた学校教育全体への要請として挙げられているところは見落とせない。

参考のために、「接続答申」の翌年に出された、最後の大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」（2000年11月22日）に目をやると、ここでも、社会、経済、文化がグローバル化する時代を担う「人材の質の向上」をめざす教育構想のなかで、キャリア教育推進の意欲が明瞭に示されている。とくに、

「学生が将来への目的意識を明確に持てるよう、職業観を涵養し、職業に関する知識・技能を身に付けさせ、自己の個性を理解した上で主体的に進路を選択できる能力・態度を育成する教育（キャリア教育）を、大学の教育課程全体の中に位置づけて実施していく必要がある。また、現実的な職業観を涵養するためのインターンシップについては、ある程度長期間にわたって実施する取組が必要である。」（Ⅲ—1—(3)実体験の重視や職業観の涵養）

という提言は、キャリア教育を大学の正規のカリキュラムのなかに位置づけるという、一歩踏みこんだ発言が注目値する。政策側のキャリア教育へのこうした意気込みは、この後も持続するのである。

3. 「教養答申」（2002年）

3-1. 答申のねらい

前掲の「接続答申」は、1998年の「21世紀答申」の提言を受け継いで、大学教育固有の

⁵ 「接続答申」は、高校でそうした職業選択に有効な指導ができる学科として、普通科に替わる総合学科の設置促進を求めている（第5章—第4節—(2)—8）。

目標として課題探求能力の育成ということを掲げた。そしてそのための有効な方策として教養教育を重視することを訴えた。そのように 20 世紀終末になって振興が叫ばれるようになった教養教育を、高等教育ばかりでなく初等教育から中等教育、さらには生涯教育にまで拡大して、「生きる力」の育成に替わる教育の基本理念にすえようとしたのが、2002 年に出された中教審答申「新しい時代の教養教育の在り方について」（2 月 21 日付。以下、「教養答申」と略記）である。

審議会発足に当り、当時の文部大臣（中曽根弘文）が行なった諮問理由の説明のなかには、「21 世紀答申」から「接続答申」へ引き継がれた「教養教育の理念・目的」が、一字一句変えられることなく再提示されている。それは、

「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」

というものである。大臣は、この理念は高等教育に止まらず初等中等教育や生涯学習を通じて達成されるものだとして述べ、とくに初等中等教育段階と高等教育段階の教養教育のあり方の一貫性を図るという観点からの検討を求めている（2000 年 5 月 29 日、中教審第 231 回総会）。

「21 世紀答申」は、たしかに教養教育の興隆を訴える主旨のものであったが、本来大学審議会の答申であり、そこでいわれた「教養教育」の語は、専門教育に相対する共通教育（かつての一般教育）の意味であった。大学設置基準の改訂（1991 年）後、学士課程の教育が専門偏重に傾きつつあった点を是正するために「教養教育」がクローズアップされ、当面の大学改革の基本理念に掲げられた「課題探求能力の育成」という役割に、大きな期待が寄せられたのである。「教養教育」には、そのように高等教育における共通履修領域を指すという、近年の制度上の含意がある。同時にまた、「教養」ということばには、人間形成の理念として過去に論じられてきた歴史的経緯があり、そこにはかつての学歴エリートの特権的な属性というニュアンスも潜んでいる。新しい審議会は、このいわば「手垢のついた」ことばをリニューアルして、学校制度を中心とするわが国の教育全体の指導理念に掲げようとしたのである。

3-2. 教養観の混乱

この試みは相当な「力技」であり、まずそのついた「手垢」を洗い落とす必要があった。答申はそこで「今なぜ『教養』なのか」と題する 1 章を最初に設け、教養の今日的な意義から説き起こす。すなわち、社会・経済環境の変化、急速な情報化、科学技術の進展が既存の価値観を揺るがせ、社会に目的喪失感や閉塞感を広げている。そのなかで若者の間に自我の確立や自ら学ぶ意欲が薄れ、社会の活力が低下しつつある。こうした時代に、「自らが今どのような地点に立っているのかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標の実現のために主体的に行動していく力」をもたなければならない。こうした現状認識、

目標設定、目標実現のための行動力——これらの力が「新しい時代に求められる教養」であるというのである。

これは教養の定義ではなく、時代と社会の停滞を打ち破るような実効力への期待を、「教養」に託して述べたものに過ぎない。そこで教養の本質をどこに見るべきかについては、第2章「新しい時代に求められる教養とは何か」の冒頭で語られる。

「教養とは、個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体とすることができる。教養は、人類の歴史の中で、それぞれの文化的な背景を色濃く反映させながら積み重ねられ、後世へと伝えられてきた。人には、その成長段階ごとに身に付けなければならない教養がある。それらを、社会での様々な経験、自己との対話等を通じて一つ一つ身に付け、それぞれの内面に自分の生きる座標軸、すなわち行動の基準とそれを支える価値観を構築していかなければならない。教養は、知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な概念としてとらえるべきものである。」

教養の中核が学問（＝体系的な知識）に基礎づけられた価値観・世界観にあるという指摘は、これまでの一般的な教養観と食い違うものではない。さらにそうした知性が、倫理性、感性、バランス感覚などを洗練するという見方も特異ではない。教養は歴史的、文化的な背景と切り離せないことも諒解される。しかし、主体的な行動力や体力、精神力までもふくめた「総体的な概念」とするとらえ方は直ちに首肯できるものではなく、議論の余地がある。全体的にあまりに包括的な内容で、多様な中身が論理的な構造をもたずに詰め込まれており、どちらかといえば、教育の目標にふさわしい望ましい人間性の総ざらいという観がある⁶。

これまで教養をめぐる論議は、発言者たちの人間観や世界観の主観的な表明に終わることが多かった。それらを無理に集約しようとすると、項目の無媒的な羅列になることがさげられない。そうした傾向はこの答申にも表れて、結局、21世紀の流動的な社会を生きる者に必要な教養は、

- (1) 社会性＝想像力と行動力をもって社会参加する力
- (2) 自国文化と異文化の理解
- (3) 科学技術への理解と判断
- (4) 国語力
- (5) 身体感覚として身に付けられる「修養的教養」

という、範疇としては抽象の次元がそろわない5つの「要素」に整理されてしまった。第2章は、かくして、第1章に述べられた教養への「期待」と上記の「要素」の適当ないくつか

⁶ 答申前の中教審総会は、予想されたとおり脈絡のない委員各自の教養論の開陳の場となったが、第1期第2回のある委員の発言——今次の報告書では「教養教育と教育一般との区別がはっきりしない」——は的を射たものである（2001年2月28日、議事録より）。

とを結びつけ、「変化の激しい社会にあって、地球規模の視野、歴史的な視点、多元的な視点で物事を考え、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力」こそが教養の「全体像」だと総括して終わる。観想性や人格性に終わらない、実践力や行動力に比重を置いた、審議会流の教養観へのやや強引な誘導がなされたのである⁷。

3-3. 教養教育のすすめ方について

答申の第3章「どのように教養を培っていくのか」は、発達段階に分けて教養教育の方策を提示したものである。ここでは、厄介な「教養」の概念規定を離れ、従来の審議会の問題関心や用語法にしたがって教養教育があつかわれており、その意味では一貫性がある。

第1節が「幼・少年期における教養教育」で、その課題として、自ら学ぶ力や豊かな人間性といった「生きる力」の育成が掲げられている。1996年の中教審答申以来の基本理念が踏襲されているわけで、それを教養教育の範疇に置き直したことになる。具体的な方策として小・中学校に期待されているものも、柱の部分はほとんどこれまでと同一で、確かな基礎学力の育成、学ぶ意欲や態度の形成、豊かな人間性の基盤づくり、の3点である。これらについては、基礎学力確立の取り組みにおいては学習成果の検証を絶えず怠らぬこと、学ぶ意欲や態度の形成のために、実習や体験活動など子供の知的好奇心を喚起する方法の開発や進度に応じた指導の充実を図ること、豊かな人間性を養うために、道德教育の充実とスポーツ・芸術活動を通じた感性や体力の伸長に努めることなどが新たに要請されている。また、教員自身の自己研鑽を奨励することの重要性も同時に指摘されている。(第3章—第1節—(1)(2))

第2節は「青年期における教養教育」で、その1が「高等学校における教養教育」、同じく3が「大学における教養教育」という構成である。

まず、高等学校における教養教育の課題を示す際に、答申が、専門教育や職業教育とは異なる普通教育の意義を強調している点は重要なポイントである。すなわち、一方では、単位制や総合学科など新しいタイプの高校づくりや科目選択の幅の拡大といった教育の「多様化」推進の流れがある。しかしそうした「個性化」の傍らで、高校時代にはだれもが「青年期にふさわしい教養」をすすんで「主体的に」身につける必要があることは変わらない。普通教育の意味はそこにあるわけで、卒業後の進路がどのようなものであれ、「将来の職業や学問の基礎となる知識・技能や、自分の人生に向き合う態度や能力」は、「すべての高校生」が等しく修得すべき教養である、と。

そうした標準的な学習をすすめる方策としては、①論理的に粘り強く考える訓練、②「将来」との結びつきから学ぶ意欲を引き出すこと、③「体験」を通じて大人となる基礎を培う、といったことが挙げられている。①には幅広い読書の推進とともに科学技術への関心を高め

⁷ この総括のすぐ後に、伝統的な教養観に立つ委員に配慮したのか、「こうした教養を獲得する過程やその結果として、品性や品格といった言葉で表現される徳性も身に付いていくものと考え」と答申がフォローしているのが失笑ものである。

ること⁸、②にとっては、単なる進学指導や就職指導ではない、生き方を考えさせるガイダンスとして例えばインターンシップや高大連携なども有効であること、③では、ボランティア、芸術・スポーツ活動、そして各種の異文化体験の意義が補足的に述べられている。(第3章—第2節—1—(1)(2))

社会人として自立的に生きるための基礎を、知識・態度・経験の諸側面から固めていくことが、要約するならば、初等中等段階の「教養教育」であった。第2節の3では、こうした「教養」の社会的な機能を主眼とする観点を受けて、「社会の中での自己の役割や在り方を認識し、より高いものを目指していくことを意識した知的訓練」が、大学における教養教育の意味とされている。

ところが答申は、そうした社会化につながるような教育内容の詳細については語っていない。ただ、専門分野の枠を超えた知識や思考法などの「知的な技法」、人間としての在り方・生き方への「深い洞察」、および「現実を正しく理解する力」を獲得させることの必要を、「統合された知の基盤」形成にむけて抽象的に並べただけである。カリキュラム編成にかんする大学の自主性を侵さぬよう配慮したと見るべきだろうか。ただし、「21世紀答申」に忠実に、今後の学士課程が教養教育と専門基礎教育中心に構成されることが基本であることを明記して大学教員の意識変革を求め、「各大学においては、『大学教育には教養教育の抜本的充実が不可避であり、質の高い教育を提供できない大学は将来的に淘汰されざるを得ない』という覚悟で、教養教育の再構築に取り組む必要がある」と督励している点は評価できる。また、部活動やサークル活動、ボランティア活動やインターンシップ、留学や長期旅行など、カリキュラムの外に社会経験を通して教養を深める契機が豊かであることの指摘は、高校までとは違った、大学教育の特質にそった提言である。

指導方法の改善についても、答申は積極的である。大学は外国語やコンピュータなどの技能育成とともに、広さと深さをもった独自のカリキュラムを、学生にねらいを十分理解させた上で工夫した履修形態のもとに運営することが望まれるし、さらにオムニバスの学際的授業、古典の読破の奨励、少人数授業、導入教育やチューター制なども奨励される。そうした努力が、「感銘と感動を与え知的好奇心を喚起する授業」につながることを期待しているのである。

答申はこれらの提言に加えて、教養教育に積極的な教員が高く評価され支援を受けるしくみ作り、あるいは全学的な実施・運営体制の整備といった方策を例示し、大学における教養教育の環境や条件の改善を促している。(第3章—第2節—3—(1)(2))

以上「教養答申」の主要部分を見てきた。全体として、「接続答申」における「教育接続」の内容を敷衍し、統一目標を、「生きる力」ではなく「教養」に置き換えた内容と理解することができる。「教養」については、過去の答申における「課題探求能力」という機能的な総括

⁸ 科学技術・理科教育の推進には、情報化時代の新しい教養に科学的思考が必須であることだけではなく、若者の理科離れへの対策といった意味合いも当然ふくまれている。

の仕方をあえてせず、「地球規模の視野、歴史的な視点、多元的な視点で物事を考え、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力」というように、高い知性と実践力が統合された人間性の理念として提示されている。

しかし、そうした理念としての高邁さは、答申が多角的に詳説した「教養教育」の具体的な方策にはそぐわない。答申がめざしたものは、学校制度全体を通した市民教育の進展ということであり、アメリカ的な general education の日本型の構築である。したがってそれは、「普通教育」と称しても問題のない性格のものであったが、おそらく、一国の教育全般の指導理念には適当でないと判断されて、「教養教育」という表現が選ばれたのであろう。しかし、幼児教育から大学教育、さらには生涯教育までも包括する統一的な教育目標を、明確に解りやすくイメージさせる語として、「教養」が適切であったのかは大いに疑問である。それなりの中身をもったこの「教養答申」が、公表後、疑義や批判もふくめてほとんど本格的な論議の対象にならなかったのは、この焦点の定め難い、多義的であいまいな人間理想にこだわったところに原因があるように思われる。

4. 2005 年以降の審議会

4-1. 「21 世紀型市民」の育成——「将来像答申」（2005 年）

大学審議会は 2000 年をもって廃止され、中央教育審議会のなかに大学分科会が設けられた。そこで実質的に審議され、中教審答申として 2005 年 1 月 28 日に出された「我が国の高等教育の将来像」（以下、「将来像答申」と略記）は、高等教育の機能の多様化と各機関の個性・特色の明確化を推進しようとするものであったが、そのなかには「高等教育と初等中等教育との接続」と題する 1 節がある。ただし、両者の接続については「入学者選抜の問題だけでなく、教育内容・方法などを含め、全体の接続を考えていくことが必要であり、初等中等教育から高等教育までそれぞれが果たすべき役割を踏まえて一貫した考え方で改革を進めていく視点が重要である」という「接続答申」の文言がくりかえされているだけである。（第 2 章-3-(3)）。

また、それぞれの役割についても、初等中等教育が「生きる力」（確かな学力、豊かな人間性、健康・体力）の育成、高等教育はそれを基礎とした「課題探求能力」の育成、というように「接続答申」の線にもどり、「教養教育」のあつかいも、あくまで学士課程の枠のなかで専門基礎教育と並ぶ重要部分というように、「21 世紀答申」の位置づけに再びもどっている。また、キャリア教育にかんしては言及がなく、これらの点で本稿の関心からはあまり重要性をもたない答申である。

ただ一つ特記したいのは、答申が掲げた「21 世紀型市民」という教育目標である。大学の教育機能の第一は、かつては指導的な人材を幅広い分野で養成することであった。しかし、今日ユニバーサル化し、多数者の完成教育機関となった大学のもっとも重要な機能は、公衆としての市民の教育であり、それは初等中等教育との連続性の上に成り立つものである。答

申の以下の文は、そうした市民教育の「理念」を的確に表したものだといえるだろう。

「活力ある社会が持続的に発展していくためには、専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材、すなわち『21世紀型市民』を多数育成していかなければならない。」(第1章—1)

4-2. 「学習指導要領の改善」についての答申(2008年)

2008年(平成20年)は、平成に入って3度目の「学習指導要領」改訂の年となった。新指導要領の告示に先立ち、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」が1月17日に出されている。そのなかで注目される点を2つ挙げておきたい。

新「指導要領」の基本理念は、1996年の答申で提唱された「生きる力」が踏襲され、その基盤である「確かな学力」を、基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力、学習意欲と学習習慣といった面から育成することにポイントを置いている。そこで興味深いのは、この「生きる力」にもっとも求められているのが、変化する「知識基盤社会」のなかで諸課題に適切に対応していく力だとすれば、それは「学力」というよりも「主要能力(キーコンピテンシー key competency)⁹」という概念に類すると答申が述べている点である。すなわち、「各国においては、学校の教育課程の国際的な通用性がこれまで以上に強く意識されるようになっているが、『生きる力』は、その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力(キーコンピテンシー)という考え方を先取りしていたと言ってもよい」(2.「現行学習指導要領の理念」の項)。

古びた「教養」などよりも、現代の学校教育の全体的な目標を、機能面から広域的確に、しかもグローバルなかたちで表現できることばが到来したようで、「コンピテンシー」は後述のように大学教育の世界でも頻繁に用いられるようになり、21世紀の人間形成の枠組みを考える1つのキーワードになりそうな形勢である。

第2点は、キャリア教育推進への一貫した姿勢である。2005年の答申「新しい時代の義務教育を創造する」(10月26日)でも、「将来の職業や生活への見通しを与えるなど、学ぶことや働くこと、生きることの尊さを実感させる教育を充実し、学ぶ意欲を高めること」(第2部—第1章—(2)—ア)が、「学習指導要領」の見直しの重点の1つに挙がっていた。また、改

⁹ 本答申の脚注部分をそのまま紹介する。「主要能力(キーコンピテンシー)は、OECDが2000年から開始したPISA調査の基本的な枠組みとして定義付けられた。PISA調査で測っているのは『単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力』であり、具体的には、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力、という3つのカテゴリーで構成されている。」

正された教育基本法（2006 年）でも、「教育の目標」のなかに、「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養う」ことと並んで、「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んじる態度を養うこと」（第 2 条—2）という条項が新設されている。こうした流れにそって、答申も、「教科等を横断して改善すべき事項」の 1 つに、「情報教育」や「環境教育」と並んで、「キャリア教育」を挙げている。

簡単にふれておくと、社会におけるさまざまな課題に「柔軟かつたくましく対応し、社会人・職業人として自立」できる人間を育てるキャリア教育を、子供たちの将来の不安をのぞき、社会問題化している勤労観・職業観の希薄化、フリーター志向、ニートの存在などを解決するためにさらにすすめること、その方策としては、進路指導や職場あるいは就業体験活動を、「特別活動」や「総合的な学習の時間」、あるいは社会科のなかで、組織的・系統的に行なうこと、といった勧告内容である。

4-3. 「学士力」——「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」（2008 年）

中教審大学分科会の制度・教育部会は、2005 年の「将来像答申」に示された「21 世紀型市民」の幅広い育成を実現するための施策について審議を重ね、2008 年 3 月 25 日にその「まとめ」を審議会に提出した。この「審議のまとめ」は、改革の基本方向を考えると、大学教育の目標にかんするこれまでの答申の提言が「抽象的かつ曖昧」であったことを認めた上で、具体的な到達目標としての「学習成果」（learning outcome）に焦点を合わせたという点で、非常に大きな意味をもっている。

大学分科会は、「課題探求能力」の育成、あるいは「21 世紀型市民」の育成・充実といった目標は、基本的な考え方としては妥当であっても、「学習成果」の標準化という点では不十分だと断じている。国際的に見ると、大学では「何を教えるか」よりも「何ができるようにするか」に力点を置いて、「学習成果」を明確化しようという流れがある。その背景にあるものとして、知識獲得だけでなく知識の活用能力や創造性、生涯学び続ける能力といったものが自立した市民に不可欠な資質となってきたこと、高等教育のグローバル化にともなって学位の透明性、同等性が要請されるようになったこと、企業がコンピテンシー概念を導入し、大学にたいして職業人としての基礎能力の育成を要求するようになったこと¹⁰、の 3 つが挙げられる。

「審議のまとめ」はこれをうけて、分野横断的にわが国の学士課程教育が共通してめざす「学習成果」のモデルを示した。「学士力」と仮に名づけられたその内容は以下のようなものである。

¹⁰ 「審議のまとめ」は、わが国の産業界の意向をうけて、厚生労働省が「若年者就職基礎能力」（2008 年）、経済産業省が「社会人基礎力」（2008 年）を提起していることを取り上げ、それらは産業界の期待する「コンピテンシー」の表現として参考に値する、と評価している。なお、諸外国の大学でも教育の焦点となってきた汎用的能力については、川嶋太津夫「欧米の大学とコンピテンシス論」『IDE 現代の高等教育』no. 498, 2008 年 2-3 月号、が簡明に紹介している。

各専攻分野を通じて培う「学士力」

～学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針～（抄）

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- （１）多文化・異文化に関する知識の理解
- （２）人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

- （１）コミュニケーション・スキル
- （２）数量的スキル
- （３）情報リテラシー
- （４）論理的思考力
- （５）問題解決力

3. 態度・志向性

- （１）自己管理力
- （２）チームワーク、リーダーシップ
- （３）倫理観
- （４）市民としての社会的責任
- （５）生涯学習力

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

（第3章「改革の具体的な方策」第1節「学位の授与、学修の評価」より）

「学士力」には4つの側面があり、1.を土台にして4.が活動するプロセスを、2.と3.の「コンピテンシー」が媒介する構造で、これまで「課題探求能力」や「教養」という理念が集約してきた多様な要素を、知識、技能、態度、応用力に分類し、その中身を分かりやすく呈示したものである。内容的には、前々節で引用した「将来像答申」の市民教育の理念を、肉づけしながら整理したかたちともいうことができる。

この「学士力」モデルは、今後、学士課程としての完成教育の目的や方向性を考える有力な指針として利用されるであろう。大学分科会の期待は、各大学がこのモデルを、それぞれの学士号授与の方針やそのための教育課程を決定していく際の参照材料にすることで——各大学の自主性・自立性が保たれるなかでも——学士課程全体の標準性あるいは「最低限の共

通性」が保証されることである。さらにまた、到達目標の「学習成果」が多項目に明示されていることによって、教育の質の評価を行なう作業にとっても確かな手がかりを与えることができる。

「審議のまとめ」が、キャリア教育を教育課程のなかに適切に位置づけるよう促していることも付け加えておきたい。それは「生涯を通じた持続的な就業力の育成」をめざすものであって、「アウトソーシングに偏らず」、教員が参画してキャリア形成支援にあたることが大事である、と。(第3章—第2節—(1)教育課程の編成・実施)

最後に、大学分科会が「教育接続」について総括している部分を引用する。あえてこの粗雑なメモをまとめた趣旨も、このあたりにあるからである。

「今後は、学校体系全体を通じて、さらには家庭生活や職業生活との関わりを含め、『縦』の接続を重視して教育改革を進めていくこと、その一環として、学士課程教育の在り方を見直していくが必要になる。当部会の提唱している『学習成果』の重視、『出口管理』の強化という課題も、単に学士課程を対象とする方策のみでは解決されない。」(「おわりに」～改革の加速に向けた社会全体の支援を～)

(了)

